

König, Johannes; Kaiser, Gabriele; Felbrich, Anja
**Spiegelt sich pädagogisches Wissen in den
Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte? Zum
Zusammenhang von Wissen und Überzeugungen am Ende der
Lehrerausbildung**

Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 4, S. 476-491



Quellenangabe/ Reference:

König, Johannes; Kaiser, Gabriele; Felbrich, Anja: Spiegelt sich pädagogisches Wissen in den Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte? Zum Zusammenhang von Wissen und Überzeugungen am Ende der Lehrerausbildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 4, S. 476-491 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-103905 - DOI: 10.25656/01:10390

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-103905>

<https://doi.org/10.25656/01:10390>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2012

■ *Thementeil*

Überzeugungen von Lehrpersonen

■ *Allgemeiner Teil*

Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells
im Fach Musik – Wahrnehmen und Kontextualisieren von
Musik

Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als
ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung

Kindergarten und Grundschule zwischen Differenzierung
und Integration. Modellannahmen über Strukturen und
Prozesse der Systementwicklung

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Überzeugungen von Lehrpersonen

Fritz Oser/Sigrid Blömeke

Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil 415

Sigrid Blömeke/Ute Suhl/Martina Döhrmann

Zusammenfügen was zusammengehört. Kompetenzprofile am Ende der
Lehrerbildung im internationalen Vergleich 422

Sibylle Steinmann/Fritz Oser

Prägen Lehrerbildende die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen?
Shared Beliefs als Wirkungsgröße in der Lehrerbildung 441

Horst Biedermann/Christian Brühwiler/Samuel Krattenmacher

Lernangebote in der Lehrerbildung und Überzeugungen zum Lehren und
Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen 460

Johannes König/Gabriele Kaiser/Anja Felbrich

Spiegelt sich pädagogisches Wissen in den Kompetenzselbsteinschätzungen
angehender Lehrkräfte? Zum Zusammenhang von Wissen und Überzeugungen
am Ende der Lehrerbildung 476

Eckhard Klieme

Internationales *large scale assessment* in der Lehrerbildung:
Anmerkungen zu einem neuen Paradigma der vergleichenden
Bildungsforschung 492

Allgemeiner Teil

*Anne-Katrin Jordan/Jens Knigge/Andreas C. Lehmann/Anne Niessen/
Andreas Lehmann-Wermser*

Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik –
Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik 500

Jürgen Budde

Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema
der Schul- und Unterrichtsforschung 522

Elmar Drieschner/Detlef Gaus

Kindergarten und Grundschule zwischen Differenzierung und Integration.
Modellannahmen über Strukturen und Prozesse der Systementwicklung 541

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2011 561

Impressum U 3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt der Theaterschule
Yorick, München, bei.

Table of Contents

Topic: Teachers' Convictions

Fritz Oser/Sigrid Blömeke

Teachers' Convictions. An introduction 415

Sigrid Blömeke/Ute Suhl/Martina Döhrmann

Joining Together What Belongs Together. An international comparison of competence profiles at the end of teacher training 422

Sibylle Steinmann/Fritz Oser

Are the Beliefs of Future Primary Teachers Determined by Teachers in Teacher Training? Shared beliefs as a quantity in teacher training 441

Horst Biedermann/Christian Brühwiler/Samuel Krattenmacher

Learning Opportunities in Teacher Training and Convictions Regarding Teaching and Learning. Relationship analyses among future teachers 460

Johannes König/Gabriele Kaiser/Anja Felbrich

Is Pedagogical Knowledge Reflected in the Competence-Related Self-Assessments of Future Teachers? On the inter-relation between knowledge and beliefs after completing teacher training 476

Eckhard Klieme

International Large-Scale Assessment in Teacher Training: Observations on a recent paradigm of comparative educational research 492

Contributions

Anne-Katrin Jordan/Jens Knigge/Andreas C. Lehmann/Anne Niessen/

Andreas Lehmann-Wermser

Development and Validation of a Competence Model in Music Instruction – Perception and contextualization of music 500

Jürgen Budde

Problem-Oriented Perspectives on Heterogeneity as an Ambivalent Topic in Research on Teaching and Schools 522

Elmar Drieschner/Detlef Gaus

Kindergarten and Primary School between Differentiation and Integration.

Model assumptions regarding structures and processes of system development .. 541

Dissertations and habilitation treatises in educational sciences in 2011 561

Impressum U3

Mitteilung der Redaktion

Im Jahr 2012 wurden drei neue Mitglieder dem Herausgeberkreis der *Zeitschrift für Pädagogik* zugewählt: Frau Prof. Dr. Sabine Andresen (Frankfurt), Frau Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin) und Frau Prof. Dr. Tina Seidel (München). Wir möchten die neuen Herausgeberinnen herzlich im Herausgeberkreis begrüßen.

Spiegelt sich pädagogisches Wissen in den Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte?

Zum Zusammenhang von Wissen und Überzeugungen am Ende der Lehrerausbildung

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht den Zusammenhang zwischen Selbsteinschätzungen zur Kompetenz hinsichtlich zentraler Anforderungen beim Unterrichten bei angehenden Lehrkräften am Ende ihrer Ausbildung und ihrem pädagogischen, auf die Kernaufgabe des Unterrichts bezogenen Wissen. Angesichts der hohen Bedeutung, welche Selbsteinschätzungen in bisherigen Studien zur Wirksamkeit der Lehrerbildung beigemessen wird, werden hohe Zusammenhänge zwischen Selbsteinschätzung und Wissen erwartet. Verwendet werden aus der internationalen Vergleichsstudie TEDS-M Daten der Teilnehmerländer Deutschland und USA. Korrelative Befunde lassen erkennen, dass angehende Lehrkräfte mit besserer Testleistung auch stärker davon überzeugt sind, auf das Unterrichten vorbereitet zu sein. Erwartungswidrig sind die Zusammenhänge zwischen Wissen und Selbsteinschätzungen allerdings nur niedrig, und nur bei angehenden Primarstufenlehrkräften in Deutschland sowie bei angehenden Sekundarstufenlehrkräften in den USA statistisch signifikant. Implikationen für die Bewertung des methodischen Zugangs von Selbstbeurteilungsverfahren sowie für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte werden diskutiert.

1. Einleitung

Im deutschsprachigen Raum hat die Diskussion zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung wie auch die zunehmende Orientierung an Kompetenzen und Standards zahlreiche Forschungs- und Evaluationsbemühungen in den vergangenen zehn Jahren hervorgerufen, die sich dem Ziel verpflichtet fühlen, Kompetenzen von angehenden Lehrkräften zu definieren, standardisiert zu erfassen und zu quantifizieren (z.B. König, 2010). Im Kern wird dabei angestrebt, qualitativ hochwertige Indikatoren zu entwickeln, die bei ihrem Einsatz in empirischen Untersuchungen eine objektive, reliable und valide Messung von Ergebnissen der Lehrerausbildung ermöglichen. Konsens ist, dass derartige Verfahren entwickelt werden sollen, Unterschiede findet man jedoch hinsichtlich des methodischen Zugangs. Meistens wird auf Selbsteinschätzungsverfahren zurückgegriffen. In diesen werden angehende Lehrkräfte üblicherweise mithilfe eines standardisierten Fragebogens gebeten, in verschiedenen Teilbereichen ihre bisher erreichten bzw. aktuellen Kompetenzen selbst einzuschätzen und auf einer vorgegebenen Antwortskala zu lokalisieren. Solche Verfahren können zwar prinzipiell eine diagnostische Funktion übernehmen. In Hinblick auf die standardisierte Erfassung von Kompetenzen oder Teilkompe-

tenzen werden sie jedoch kritisch diskutiert und testdiagnostische Verfahren gefordert (zuletzt Terhart, 2009; Cramer, 2010).

Folglich wurden in den vergangenen Jahren in zunehmendem Maße Studien durchgeführt, die sich die standardisierte Testung von professionellem Wissen angehender Lehrkräfte zum Ziel setzten und, neben anderen Zielstellungen, damit einem Hauptkritikpunkt der Selbstbeurteilungsverfahren, nämlich die Einschränkung einer kaum zu kontrollierenden subjektiven Beurteilungsverzerrung durch die Zielpersonen selbst, begegneten. Zu nennen sind hier insbesondere die internationale Vergleichsstudie *Teacher Education and Development Study – Learning to Teach Mathematics* (TEDS-M; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010a, 2010b) und ihre Ergänzungsstudien *Teacher Education and Development Study: Learning to Teach* (TEDS-LT; Blömeke et al., 2011) sowie *Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden* (LEK; König & Seifert, 2012) und ferner die Studie zu berufstätigen Lehrkräften *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz* (COACTIV; Kunter et al., 2011) mit ihrer Ergänzungskomponente COACTIV-R zur Untersuchung angehender Lehrkräfte in der zweiten Ausbildungsphase.

Neben dem methodischen Zugang des *paper and pencil*-Verfahrens, welcher von den Instrumenten der Selbsteinschätzung wie der Wissenstestung gleichermaßen angewendet wird, sind ferner videogestützte Verfahren zu nennen, die entweder in Form von Vignetten und sich daran anschließenden Testfragen spezifische Kompetenzen von angehenden Lehrkräften erfassen oder aber die Unterrichtsperformanz von angehenden Lehrkräften selbst dokumentieren und über die Analyse dieser Videos Kompetenzen abbilden. Auf videogestützte Verfahren wird allerdings im vorliegenden Beitrag nicht weiter eingegangen, gleichwohl aktuell eine Follow-up-Studie zu TEDS-M (TEDS-FU) mit Videovignetten durchgeführt wird.

Angesichts des breiten Einsatzes von Verfahren der Kompetenzselbsteinschätzung durch angehende Lehrkräfte liegen bislang zu zentralen Fragen der Reformdiskurse zur Lehrerbildung fast ausschließlich empirische Ergebnisse vor, die mithilfe dieses methodischen Zugangs erzeugt wurden. So wird z.B. die Diskussion zu einer möglicherweise evidenzbasierten Entwicklung des erziehungswissenschaftlich begleiteten Schulpraktikums beinahe allein mit Studien geführt, die mit Selbsteinschätzungen gearbeitet haben (s. zusammenfassend König, 2012). Angesichts dieser Forschungslage bleibt sicherlich kritisch zu fragen, ob die Diskussion zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung in eine Richtung führen kann, die sich mit den eigentlichen Erwartungen an eine evidenzbasierte Reformierung deckt (vgl. Cramer, 2008), auch weil nur sehr selten Analysen zur Validierung der verwendeten Konstrukte (vgl. Borsboom, Mellenbergh & van Heerden, 2004) durchgeführt werden. Im vorliegenden Beitrag soll daher der Frage nachgegangen werden, inwieweit Maße der Selbsteinschätzung mit Wissensbeständen, die in der Lehrerausbildung vermittelt und gelernt werden sollen, zusammenhängen.

2. Selbsteinschätzungen der Kompetenzen angehender Lehrkräfte

Zahlreiche Studien der empirischen Lehrerausbildungsforschung zielen darauf, mithilfe von Selbstauskünften angehender Lehrkräfte empirisch gestützte Aussagen zur Kompetenzentwicklung machen zu können und unter Verwendung eines spezifischen Untersuchungsdesigns zu empirisch gestützten Aussagen zur Wirksamkeit der Lehrerbildung zu gelangen (z.B. Oser & Oelkers, 2001; Rauin & Maier, 2007; Schubarth, Speck, Gladasch, Seidel & Chudoba, 2005; Schubarth, Speck, Gladasch & Seidel, 2007). Zu Beginn des Jahrtausends wurde dieser methodische Zugang vor allem von Oser und Oelkers (2001) entwickelt. Im Mittelpunkt ihrer Studie standen 88 über eine Delphi-Methode ermittelte Standards, welche in zwölf thematisch differenzierte Gruppen unterteilt wurden (Oser, 2001a, 2001b). Um die Wirksamkeit der Lehrerausbildung in der Schweiz zu untersuchen, wurden die Standards einer Stichprobe von über 1.000 ehemaligen Lehramtsstudierenden zur Selbsteinschätzung vorgelegt. Das fünfstufige Antwortformat reichte von „habe nichts von diesem Standard gehört“ bis „habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden“. Das Verfahren wurde in Bezug auf methodische und inhaltliche Schwächen diskutiert und kritisiert (z.B. Mayr, 2006), doch zahlreiche weitere Studien haben seitdem das Erhebungsinstrument aufgegriffen (z.B. Baer et al., 2007) oder arbeiten unter Bezugnahme auf den von Oser und Oelkers (2001) verwendeten Ansatz ebenfalls mit ähnlichen Erhebungsinventaren der Selbsteinschätzung von Kompetenzen durch angehende Lehrkräfte.

2.1 Das Selbsteinschätzungsmaß der Überzeugung, auf das Unterrichten vorbereitet zu sein

In den meisten verwendeten Verfahren der Kompetenzselbsteinschätzung bezieht sich wenigstens ein Teilbereich auf das Unterrichten als die Kernaufgabe von Lehrkräften. Auch in der internationalen Vergleichsstudie TEDS-M wurde die Überzeugung, von der Lehramtsausbildung auf das Unterrichten vorbereitet zu sein, mit einer umfangreichen Fragebogenskala erfasst, die für den internationalen Vergleich entwickelt wurde (Tatto et al., 2008). Eingeleitet wurde der Fragebereich mit der Frage *„Bitte geben Sie an, wie sehr Sie sich von Ihrer Lehramtsausbildung dazu vorbereitet fühlen, als professionelle(r) Lehrer(in)..."*, und es wurden insgesamt 13 Items dargeboten, die anhand eines vierstufigen Antwortformates (von „überhaupt nicht“ bis „in großem Maße“) einzuschätzen waren (Tab. 1).

Die Items beziehen sich auf fächerübergreifende Aspekte des Unterrichts (z.B. Items G, H, I, L in Tab. 1) sowie auf den Mathematikunterricht (z.B. Items A, B, C, D in Tab. 1). Die inhaltlichen Aspekte, die mit den Items angesprochen werden, spiegeln zum einen Merkmale von Unterrichtsqualität wider, wie sie in der Literatur diskutiert werden (z.B. Helmke, 2009), etwa „kognitive Aktivierung“ (Item D), „Motivierung“ (Item L) oder „Klassenführung“ (Item K). Zum anderen weist das Konstrukt eine deutliche Verwandtschaft zu Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften auf,

wie sie z.B. von Schmitz und Schwarzer (2000) oder von Schulte, Bögeholz und Wattermann (2008) untersucht werden (vgl. auch Cramer, 2010). Insbesondere in Abgrenzung zu ähnlichen Konstrukten, die durch Selbsteinschätzungen angesprochen werden, wie Selbstkonzepte oder Maße des Selbstvertrauens, zeichnen sich nach Schwarzer und Schmitz (2004) Selbstwirksamkeitserwartungen unter anderem dadurch aus, dass sie eine interne Attribution beschreiben, die damit beschriebenen Erwartungen sich auf zukünftige Anforderungen beziehen und die Erwartungen handlungsnah formuliert sind und somit als Prädiktor für tatsächliches Handeln fungieren können. Diese Kriterien sehen wir auch bei dem in der TEDS-M-Studie verwendeten Instrument als gegeben.

	<i>Bitte geben Sie an, wie sehr Sie sich von Ihrer Lehramtsausbildung dazu vorbereitet fühlen, als professionelle(r) Lehrer(in)...</i>
A.	sich mit den Schüler(inne)n über mathematische Ideen und Sachverhalte deutlich zu verständigen.
B.	angemessene Lernziele für die Schüler(innen) in Mathematik zu entwickeln.
C.	mathematische Lernaktivitäten umzusetzen, damit die Schüler(innen) ihre Lernziele erreichen.
D.	Fragen zu entwickeln, mit denen die Schüler(innen) im Mathematikunterricht herausgefordert und zum Weiterdenken angeregt werden.
E.	Computer und Internet als unterstützende Mathematikunterrichtsmedien einzusetzen.
F.	Schüler(innen) herauszufordern, um sie zu kritischem Denken anzuregen.
G.	eine anregende Lernumwelt zu etablieren.
H.	Leistungsbewertungen einzusetzen, um Schüler(inne)n eine wirkungsvolle Rückmeldung über ihr Lernen zu geben.
I.	Eltern sinnvolle Informationen über die Lernfortschritte der Schüler zu geben.
J.	Aufgaben zu entwickeln, die das Lernen in Mathematik fördern.
K.	wirkungsvolle Strategien der Klassenorganisation in den Mathematikunterricht einzubringen.
L.	einen positiven Einfluss auf schwierige oder unmotivierte Schüler zu haben.
M.	mit anderen Lehrerinnen und Lehrern zusammenzuarbeiten.

Tab. 1: Fragebogenskala in TEDS-M zur Erfassung der Überzeugung, von der Lehramtsausbildung auf das Unterrichten vorbereitet zu sein

2.2 Kompetenzselbsteinschätzung und professionelles Wissen

Sowohl professionstheoretische als auch kompetenztheoretische Ansätze betonen die Bedeutung des Wissens für die erfolgreiche Ausübung des Lehrerberufs (Zlatkin-Troitschanskaia & Kuhn, 2010, im Überblick). Wer sich am Ende seiner Lehrerausbildung als kompetent einschätzt, sollte somit auch über umfangreiches Professionswissen verfügen. Und wer wenig weiß, der wird sich dies bei einer Selbsteinschätzung als Lernbedarf bewusst machen, denn der reflexive Umgang mit eigenen Kompetenzdefiziten gehört zum Kern der Professionalität von Lehrkräften (Halbheer & Reusser, 2009). Deshalb sollten, so unsere zentrale Annahme, Kompetenzselbsteinschätzungen und professionelles Wissen bei angehenden Lehrkräften hoch miteinander korrelieren. Starke Zweifel an dieser Annahme kommen allerdings auf, wenn wir die – sehr wenigen – Studien betrachten, die über das zur Prüfung stehende Verhältnis informieren können.

In der Studie von Schulte et al. (2008) wurde der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und den Leistungswerten aus einem Test zur Erfassung von pädagogischem Professionswissen (gemessen über 18 Multiple-Choice-Items, $\alpha = 0,59$) bei angehenden Lehrkräften analysiert. Dafür wurde ein Instrument zur Erfassung von Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Lehrkräfte in Anlehnung an die inhaltliche Differenzierung der KMK-Standards für die Lehrerbildung entwickelt, mit der entsprechend Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf das Unterrichten, die Leistungsbeurteilung, die diagnostische Kompetenz, Kommunikation und Konfliktlösung sowie Anforderungen des Lehrerberufs unterschieden werden. Statistisch signifikante Zusammenhänge zum Professionswissen zeigten sich für die Subskala Leistungsbeurteilung ($r = 0,24$, $p < 0,01$) und für die Subskala Unterrichten ($r = 0,14$, $p < 0,05$). Höhere Selbstwirksamkeit in Teilbereichen selbst eingeschätzter Kompetenz war bei der Untersuchungstichprobe angehender Lehrkräfte also mit umfangreicherem Wissen verbunden, die Höhe der Zusammenhänge ist allerdings jeweils als niedrig zu bezeichnen.

In der LEK-Studie wurde der Zusammenhang von selbst eingeschätzten Handlungskompetenzen bei angehenden Lehrkräften mit ihrem pädagogischen Professionswissen analysiert (König & Tachtsoglou, 2012). Pädagogisches Professionswissen wurde über zwei Tests erfasst: zum einen über das TEDS-M-Testinstrument zur Erfassung pädagogischen Wissens, welches auch Gegenstand des vorliegenden Beitrages ist und nachfolgend noch genauer dargestellt wird. Zum anderen das im Projekt *Standards – Profile – Entwicklung – Evaluation* (SPEE) entwickelte Testinstrument zur Erfassung bildungswissenschaftlichen Wissens (Seifert & Schaper, 2012). Die Selbsteinschätzungen wurden mit einem Instrument von Schubarth et al. (2005) erfasst, wobei auf der Basis konfirmatorischer Faktorenanalysen drei Faktoren unterschieden werden konnten: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen. Erwartungskonform war die Korrelation zwischen pädagogischem Wissen und der selbsteingeschätzten Kompetenz zum Unterrichten statistisch signifikant ($r = 0,16$, $p < 0,001$), nicht aber zu den beiden anderen Kompetenzselbsteinschätzungsmaßen. Bezüglich des bildungswissenschaftlichen Wissens erwies sich die selbsteingeschätzte Kompetenz zum Erziehen als relevant ($r = 0,16$, $p < 0,05$), wiederum aber nicht die beiden übrigen Kompetenzselbsteinschätzungsskalen.

Insgesamt kann keine der Studien unsere grundlegende Annahme stützen: Zwar korrelieren selbsteingeschätzte Kompetenzen bzw. Kompetenzüberzeugungen und pädagogisches Professionswissen positiv, die Zusammenhänge sind aber entgegen unserer Vermutung erstaunlich niedrig. Eine genauere Prüfung ist somit nötig.

3. Ableitung der Fragestellung

Der zusammenfassend dargelegte Forschungsstand zum Zusammenhang von selbst-eingeschätzten Kompetenzen und pädagogischem Professionswissen verdeutlicht, dass eine Prüfung von Selbsteinschätzungsmaßen, etwa anhand des standardisiert erfassten Professionswissens, bislang kaum erfolgt ist. Insbesondere liegen keine Untersuchungen vor, die mit repräsentativen Stichproben arbeiten. Vor diesem Hintergrund sollen unter Verwendung von TEDS-M-Daten der Teilnehmerländer Deutschland und USA, für die repräsentative Länderstichproben für angehende Primarstufenlehrkräfte und für angehende Mathematiklehrkräfte der Sekundarstufe I vorliegen, die folgenden Fragen gestellt und untersucht werden.

- (1) Wie stark hängt – bei angehenden Lehrkräften am Ende ihrer Ausbildung – die selbsteingeschätzte Kompetenz bzw. Überzeugung, von der Lehrerausbildung auf das Unterrichten vorbereitet zu sein, mit jenem pädagogischen Professionswissen zusammen, welches sich speziell auf das Unterrichten als Kernaufgabe von Lehrkräften bezieht?

Hierzu formulieren wir zwei konkurrierende Hypothesen. Unsere *erste Hypothese* besagt, dass der Zusammenhang zwischen selbsteingeschätzter Kompetenz und Wissen deutlich höher ausfällt als in den in Punkt 2.2 berichteten Studien, da wir es – im Gegensatz zu den berichteten Studien, die sich primär oder sogar ausschließlich auf angehende Lehrkräfte der ersten Ausbildungsphase in Deutschland beziehen – mit einer Zielgruppe angehender Lehrkräfte zu tun haben, die wesentlich umfangreichere Lerngelegenheiten für die Entwicklung ihres Selbstbildes eigener Kompetenzen und eigener Wissensbestände gehabt haben. Umfangreicheres pädagogisches Unterrichtswissen sollte sich somit bei diesen angehenden Lehrkräften am Ende ihrer Ausbildung deutlich stärker in ihrer Selbsteinschätzung niederschlagen, auf das Unterrichten hinreichend vorbereitet zu sein.

Unsere *Gegenhypothese* dagegen lautet, dass aufgrund der curricularen Schwerpunktsetzung der zweiten Ausbildungsphase, an deren Ende die TEDS-M-Zielgruppe sich beim Zeitpunkt der Testung befunden hat, der Ausbildungsfokus auf der Entwicklung von Handlungskompetenzen liegt, was eine Entkopplung von – vermutlich besonders in der universitären Ausbildungsphase erworbenem – Wissen und handlungsbezogenen Kompetenzen nach sich ziehen und in Form von niedrigen Korrelationen zwischen Selbsteinschätzung und Wissen zum Ausdruck gelangen kann. Die Korrelationen sollten allerdings nicht niedriger ausfallen als die unter Abschnitt 2.2 berichteten Stu-

dien, die vornehmlich angehende Lehrkräfte der ersten Ausbildungsphase in den Blick nehmen.

- (2) Welche Teilbereiche pädagogischen Unterrichtswissens hängen mit der Überzeugung, auf das Unterrichten vorbereitet zu sein, vergleichsweise eng zusammen?

Pädagogisches, auf die Kernaufgabe des Unterrichtens bezogenes Wissen war nicht Bestandteil der international verbindlichen Testung in TEDS-M, weswegen sich die Teilnehmerländer Deutschland, Taiwan und die USA unter der federführenden Leitung des deutschen TEDS-M-Teams dazu entschlossen, eine ergänzende und an die TEDS-M-Fachtests anschlussfähige Testkomponente zu entwickeln, welche diesen Bereich professioneller Kompetenz angehender Lehrkräfte international vergleichend erfasste (s. Punkt 4.2). Neben Testaufgaben zur Erfassung von deklarativen und konzeptuell-analytischen Wissensbeständen enthält der Test auch Aufgaben, in denen angehende Lehrkräfte aufgefordert werden, zu typischen Problemsituationen im Klassenunterricht Handlungsoptionen zu generieren. Wir vermuten, dass die selbsteingeschätzte Kompetenz, auf den Unterricht vorbereitet zu sein, in besonderer Nähe zu diesem Teilbereich getesteten Wissens steht. Zu erwarten sind also vergleichsweise hohe Korrelationen zwischen der verwendeten Selbsteinschätzungsskala und der Subdimension des „Kreierens“ des TEDS-M-Tests zur Erfassung pädagogischen Wissens.

4. Methode

4.1 Stichprobe

Zur Bearbeitung der dargelegten Fragestellungen werden der TEDS-M-Datensatz angehender Primarstufenlehrkräfte und der TEDS-M-Datensatz angehender Mathematiklehrkräfte der Sekundarstufe I (Blömeke et al., 2010a, 2010b) verwendet. Fokussiert werden die beiden Teilnehmerländer Deutschland und die USA, da bei ihnen zusätzlich zur fachbezogenen Wissenstestung, welche den verbindlichen Kern der Kompetenzmessung in TEDS-M darstellte, auch ein Test zur Erfassung des pädagogischen Wissens angehender Lehrkräfte zum Einsatz kam. Taiwan klammern wir aus, da dort allein angehende Lehrkräfte für die Sekundarstufe I, nicht aber für die Primarstufe an der ergänzenden Testung pädagogischen Wissens einbezogen wurden. Die TEDS-M-Zielgruppen für angehende Primarstufenlehrkräfte bzw. angehende Mathematiklehrkräfte der Sekundarstufe I wurden definiert als „future teachers who are in their *final year of training* before they are eligible to become practicing teachers of mathematics in primary and in lower secondary schools (either as generalist teachers or as mathematics specialists)“ (Tatto et al., 2008, S. 32).

Die Primarstufenstichprobe basiert auf einem mehrstufigen stratifizierten Design, das Zufallsziehungen repräsentativer Einheiten auf den Ebenen Ausbildungsinstituti-

onen und angehende Lehrkräfte mit einer Mathematik-Lehrberechtigung für eine der Klassen 1 bis 4 im letzten Jahr ihrer Ausbildung gewährleistet. Die Klassifizierung der verschiedenen Ausbildungsprogramme für das Grundschullehramt in Deutschland erfolgte in Absprache mit den Kultusministerien der Länder. In den USA wurden zwei Ausbildungsprogramme unterschieden, die angehende Lehrkräfte für den Mathematikunterricht im Primarbereich qualifizieren: Generalisten für die Jahrgangsstufen 1 bis 5 und Fachspezialisten, die bereits für den Unterricht der Jahrgangsstufe 4 vorgesehen sind und für den Unterricht bis zur 9. Jahrgangsstufe qualifiziert werden. In Deutschland umfasst die Primarstufenstichprobe 1.032, in den USA 1.501 angehende Lehrkräfte. Die kombinierte Rücklaufquote von Institutionen und angehenden Lehrkräften betrug in Deutschland 76 und in den USA 71 Prozent.

Für die Sekundarstufenstichprobe wurden solche Ausbildungsprogramme gewählt, die angehende Lehrkräfte auf das Unterrichten von Mathematik in Klasse 8 vorbereiten. Für die USA wurden hierfür zwei Ausbildungsgänge unterschieden: solche, die angehende Lehrkräfte für den Unterricht von Klasse 4 bis 9 qualifizieren, und solche, die diese für den Unterricht von Klasse 5 bis 12 qualifizieren. In Deutschland wurden auf ähnliche Weise drei Ausbildungsgänge unterschieden: Qualifizierung für den Unterricht von Klasse 1 bis 10, für den Unterricht von Klasse 5 bis 10 sowie das klassische Gymnasiallehramt (Klasse 5 bis 13). In den USA umfasst die Sekundarstufenstichprobe 607, in Deutschland 771 angehende Lehrkräfte. Die kombinierte Rücklaufquote von Institutionen und angehenden Lehrkräften betrug in Deutschland 81 und in den USA 69 Prozent.

4.2 *Instrumente*

Wie bereits in Abschnitt 2.1 erläutert, wurde in TEDS-M die Überzeugung, von der Lehramtsausbildung auf das Unterrichten vorbereitet zu sein, mit einer umfangreichen Fragebogenskala erfasst, die für den internationalen Vergleich entwickelt wurde (Tatto et al., 2008). Die 13 verwendeten Items erweisen sich in einer eindimensionalen Skalierung als reliabel (jeweils $\alpha > 0,9$ für die spezifischen Länder- und Stufenstichproben). Eine Differenzierung in Subskalen war für die internationale Berichterstattung nicht vorgesehen. Die Skala wurde für den internationalen Datensatz auf einen theoretischen Mittelwert von $M = 10$ transformiert.

Zur Erfassung des pädagogischen Wissens kamen im TEDS-M-Test mehr als 40 komplexe Testaufgaben zum Einsatz, die anschließend IRT-skaliert wurden (s. detailliert König & Blömeke, 2010; König, Blömeke, Paine, Schmidt & Hsieh, 2011). Rund die Hälfte der Testaufgaben besitzt ein geschlossenes (s. Beispielaufgabe in Abb. 1), die andere Hälfte ein offenes Antwortformat (s. Beispielaufgabe in Abb. 2). Das Testkonzept enthält die inhaltsbezogenen Anforderungen Strukturieren von Unterricht, Motivieren von Schülerinnen und Schülern, Klassenführung, Umgang mit Heterogenität und Leistungsbeurteilung sowie die kognitiven Anforderungen Wissen erinnern, verstehen/analysieren, Handlungsoptionen kreieren. Der Test war für den Einsatz in Deutschland,

Wenn diagnostische Urteile fair und genau sein sollen, dann müssen sie drei Gütekriterien erfüllen. Welche sind das?	
<i>Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.</i>	
A. Neutralität, Reliabilität, Veridikalität	<input type="checkbox"/>
B. Objektivität, Reliabilität, Validität	<input type="checkbox"/>
C. Objektivität, Reliabilität, Veridikalität	<input type="checkbox"/>
D. Neutralität, Reliabilität, Validität	<input type="checkbox"/>
IEA: Teacher Education and Development Study	© TEDS-M Germany.

Abb. 1: Testaufgabe zur Erfassung von Wissen zur Leistungsbeurteilung mit der kognitiven Anforderung „Erinnern“

Phasenmodelle von Unterricht stellen ein Grundgerüst dar, nach dem Unterricht strukturiert werden kann.	
a) Nennen Sie die zentralen Phasen eines üblichen Unterrichtsverlaufs.	
b) Nennen Sie die Funktion der jeweiligen Phase.	
a) Name der Phase:	b) Funktion der Phase:
<i>Einstieg</i>	<i>Motivation Themenpräsentation</i>
<i>Problemstellung</i>	<i>SuS verdeutlichen sich das Problem, sodass jeder es versteht</i>
<i>Erarbeitungsphase</i>	<i>SuS gehen dem Problem „auf die Spur“. Hier kann ganz differenziert gearbeitet werden.</i>
<i>Sicherungsphase</i>	<i>Die Lösung wird präsentiert. Jeder kann die Lösung übernehmen – mögliche Diskussion nötig</i>
<i>Anwendung/Transfer</i>	<i>Die Lösung wird bei weiteren Aufgaben benötigt, Relevanz der Lösung transparent</i>
IEA: Teacher Education and Development Study	© TEDS-M Germany.

Abb. 2: Testaufgabe zur Erfassung von Wissen zur Strukturierung von Unterricht mit der kognitiven Anforderung (a) „Erinnern“ und (b) „Verstehen/Analysieren“ sowie Originalantwort

Taiwan und den USA vorgesehen und wurde in einem aufwändigen Prozess entwickelt (vgl. König & Blömeke, 2009, 2010a; König et al., 2011). Für die internationale Berichterstattung wurde der Test auf einen Mittelwert von $M = 500$ und eine Standardabweichung von $SD = 100$ transformiert.

Im Folgenden seien zwei Testaufgaben beispielhaft dokumentiert. Für weitere Testaufgaben sei auf König und Blömeke (2009, 2010a) sowie König et al. (2011) verwiesen. Die erste Aufgabe erfasst deklaratives Wissen zu grundlegenden Begriffen der Leistungsbeurteilung (s. Abb. 1). Der kognitive Prozess, der bei der Bearbeitung dieser Aufgabe im Vordergrund steht, ist das Erinnern. In diesem Fall müssen angehende Lehrkräfte eine richtige Begriffskombination identifizieren, und zwar die Testgütekriterien Objektivität, Reliabilität, Validität (Option B).

Die zweite Beispielaufgabe zählt zur Inhaltsdimension „Strukturierung von Unterricht“ (s. Abb. 2). Im ersten Teil der Aufgabe werden die Befragten aufgefordert, die Phasen eines üblichen Phasenmodells von Unterricht zu benennen, während im zweiten Teil der Aufgabe die genannten Phasen didaktisch begründet werden sollen. Abgedruckt ist eine Originalantwort aus TEDS-M.

5. Ergebnisse

5.1 Allgemeine Ausprägungen von Selbsteinschätzungen und pädagogischem Wissen

Die allgemeinen Ausprägungen zur selbsteingeschätzten Kompetenz angehender Primar- und Sekundarstufenlehrkräfte sind in Tabelle 2 abgetragen. Unabhängig von der schulstufenbezogenen Differenzierung berichten angehende Lehrkräfte in den USA, durch ihre Ausbildung besser auf den Mathematikunterricht vorbereitet zu sein als angehende Lehrkräfte in Deutschland. Der Unterschied umfasst jeweils rund eine Standardabweichung und fällt damit nicht nur statistisch signifikant aus (s. hierzu die Standardfehler der Mittelwerte in Tabelle 2), sondern ist auch praktisch bedeutsam.

TEDS-M 2008: Schulstufe und Land	Selbsteingeschätzte Kompetenz			Pädagogisches Wissen		
	M	SE	SD	M	SE	SD
<i>Primarstufenstudie</i>						
Deutschland	10,19	0,08	1,88	601	3,7	95
USA	12,50	0,13	1,98	462	2,7	72
<i>Sekundarstufenstudie</i>						
Deutschland	10,62	0,07	1,41	576	4,9	85
USA	12,29	0,12	1,74	440	3,0	66

Tab. 2: Deskriptive Befunde zur selbsteingeschätzten Kompetenz und zum pädagogischen Wissen

Die deskriptiven Befunde zu allgemeinen Ausprägungen im pädagogischen Wissen werden für die Primarstufenstichprobe in König und Blömeke (2010b) und für die Sekundarstufenstichprobe in König et al. (2011) ausführlich dargestellt, sodass sie hier nur zusammenfassend berichtet werden (s. Tab. 2): Angehende Lehrkräfte (Primar- und Sekundarbereich) in Deutschland schneiden statistisch signifikant besser im Pädagogiktest ab als angehende Lehrkräfte der USA. Der Unterschied liegt jeweils zwischen einer und anderthalb Standardabweichungen und ist damit praktisch bedeutsam.

5.2 Korrelative Befunde

Zur Beantwortung unserer dargelegten Fragestellungen sind die Korrelationen zwischen der selbsteingeschätzten Kompetenz, angemessen auf die berufliche Anforderung des Unterrichtens vorbereitet zu sein, und dem pädagogischen, auf das Unterrichten bezogenen Wissen von zentralem Interesse (s. Tab. 3).

In der Primarstufenstudie fallen die Korrelationen niedrig aus bzw. tendieren gegen Null. Allein für die deutsche Stichprobe angehender Primarstufenlehrkräfte liegen statistisch signifikante Korrelationen vor, die erwartungsgemäß positiv ausfallen: Mit höherer Kompetenzselbsteinschätzung liegt auch umfangreicheres pädagogisches Wissen vor. Betrachtet man die Teilbereiche pädagogischen, auf das Unterrichten bezogenen Wissens, so zeigen sich die inhaltlichen Anforderungen des Umgangs mit Heterogenität und der Strukturierung von Unterricht wie auch die kognitiven Anforderungen des Verstehens/Analysierens sowie des Kreierens als relevant.

In der Sekundarstufenstudie liegen keine systematischen Zusammenhänge zwischen Kompetenzselbsteinschätzung und Wissen für die deutschen Referendare vor. Dagegen zeigen sich vergleichsweise konsistente Zusammenhänge für die Stichprobe angehender Mathematiklehrkräfte der USA. Auch sie fallen erwartungsgemäß positiv aus: Höheres Wissen geht grundsätzlich mit höherer Selbsteinschätzung einher.

TEDS-M 2008: Schulstufe und Land	Ge- samt- score	Um- gang mit Hete- roge- nität	Struktu- rierung von Unter- richt	Klassen- führung/ Moti- vierung	Leis- tungs- beur- teilung	Erin- nern	Ver- stehen/ Analy- sieren	Kre- ieren
<i>Primarstufenstudie</i>								
Deutschland	0,10*	0,12*	0,10*	0,07	0,08	0,04	0,10*	0,13*
USA	-0,02	0,00	-0,01	-0,02	-0,02	0,02	-0,03	-0,01
<i>Sekundarstufenstudie</i>								
Deutschland	-0,01	0,02	0,02	-0,06	-0,03	0,03	-0,01	-0,03
USA	0,15*	0,20*	0,13*	0,08	0,16*	0,15*	0,13*	0,10*

* p < 0,05

Tab. 3: Korrelationen selbsteingeschätzter Kompetenz zum pädagogischen Wissen

6. Zusammenfassung und Diskussion

In der empirischen Lehrerbildungsforschung existieren zahlreiche Studien, die relevante Kompetenzen angehender Lehrkräfte über Selbsteinschätzungsverfahren erheben. Ihre Verbreitung ist derart groß, dass brisante Problemfragen der Reformierung der Lehrerbildung derzeit, so sie denn unter Berücksichtigung von Erkenntnissen empirischer Untersuchungen betrachtet werden, allein mit Befunden aus Selbsteinschätzungsstudien diskutiert werden. Ferner existieren kaum empirische Untersuchungen, die die verwendeten Instrumente zur Erfassung von Kompetenzselbsteinschätzungen mit anderen Konstrukten der Kompetenzmessung vergleichen. Vor diesem Hintergrund wurde im vorliegenden Beitrag der Zusammenhang zwischen selbsteingeschätzter professioneller Kompetenz hinsichtlich zentraler Anforderungen beim Unterrichten bei angehenden Primarstufenlehrkräften und Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe I am Ende ihrer Ausbildung und ihrem pädagogischen, auf die Kernaufgabe des Unterrichts bezogenen Wissen untersucht.

Verwendet werden Daten der TEDS-M-Studien zur Ausbildung der Primarstufenlehrkräfte sowie der Sekundarstufenlehrkräfte für Mathematik in Deutschland und den USA. Die allgemeinen Ausprägungen von Selbsteinschätzung und Wissen verdeutlichen zunächst Divergenz: Angehende Lehrkräfte der USA schätzen ihre Kompetenzen im Durchschnitt weitaus höher ein als angehende Lehrkräfte in Deutschland, doch angehende Lehrkräfte in Deutschland besitzen sehr viel umfangreicheres pädagogisches Wissen als angehende Lehrkräfte der USA. Vermutlich finden hier kulturelle Unterschiede zwischen den beiden Ländern ihren Niederschlag, möglicherweise durch die historisch bedingte starke Betonung des Glaubens in die eigenen Fähigkeiten von Individuen in den USA (Zinn, 2005).

Sowohl in Deutschland als auch in den USA finden wir Kompetenzselbsteinschätzungen und pädagogisches Wissen positiv und überzufällig korreliert, was zunächst die Erwartung bestätigt, dass Selbsteinschätzungen und Wissen nicht unabhängig voneinander sind. Allerdings verdeutlichen die Ergebnisse, dass die gefundenen Zusammenhänge (a) letztlich nur bei Teilgruppen, nämlich bei bestimmten Ausbildungsgängen, angetroffen werden können und (b) dass die Zusammenhänge niedrig sind. Dies steht unserer grundsätzlichen Annahme entgegen: Wir hatten vermutet, dass mit höherem Wissen auch höhere Kompetenzen von den Betroffenen erkannt werden können. Angesichts der Ergebnisse bisheriger Studien (Schulte et al., 2008; König & Tachtsoglou, 2012) hatten wir jedoch unter der Frage (1) die Gegenhypothese zur Entkopplung von Wissen und auf das Handeln zunehmend fokussierte Selbsteinschätzungen formuliert. Die in TEDS-M erzielten Befunde sprechen nun deutlich für diese Gegenhypothese. Was die Frage (2) betrifft, so lässt sich konstatieren, dass auch Korrelationen zwischen der verwendeten Selbsteinschätzungsskala und der Subdimension des „Kreierens“ des TEDS-M-Tests zur Erfassung pädagogischen Wissens vorliegen, was die mit der Frage (2) verbundene Hypothese zumindest teilweise bestätigt.

Welche Implikationen sind nun mit unseren Ergebnissen verbunden? Dies sollte in methodischer Hinsicht wie auch in Hinblick auf die Professionalisierung angehender

Lehrkräfte abschließend diskutiert werden. In methodischer Hinsicht sind bezüglich der Konstrukte, welche mit den jeweiligen Instrumenten gemessen wurden, Diskrepanzen zu nennen, die schwache oder keine Zusammenhänge zur Folge haben dürften. Die Selbsteinschätzungen sind vermutlich eher holistische Abbildungen, deren Ausprägungen weitaus stärker als bei einer Wissenstestung durch Persönlichkeitsmerkmale wie z.B. Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflusst werden (vgl. z.B. Cramer, 2010). Der TEDS-M-Test misst inhaltlich eng umgrenztes Wissen, das nachweislich in der Lehrerausbildung vermittelt und erworben wird (König & Seifert, 2012). Selbsteinschätzungen sind dagegen breiter angelegt und möglicherweise weniger eng an die Ausbildung gekoppelt. Und schließlich rücken die Aussagen des Selbsteinschätzungsinstruments den Aspekt der Performanz in den Mittelpunkt, während der Test in erster Linie Wissensbestände erfasst, die verbal expliziert werden können. Allgemeiner formuliert kommt hier vermutlich die Differenz zwischen Wissen und Handeln (Mandl & Gerstenmaier, 2000) zum Ausdruck. Damit wird auch deutlich, dass die hier verwendete Wissenstestung im Hinblick auf die Kompetenzerfassung Schwächen aufweist, da auch sie sich auf die Erfassung einer begrenzten Facette von Kompetenzen beschränkt.

Bezogen auf die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte bleibt zu fragen, ob diese grundsätzlich über die notwendige Erfahrung verfügen, um handlungsbezogene Aussagen beantworten zu können. Motivationale Voreingenommenheit, soziale Erwünschtheit, aber auch das Fehlen eines gemeinsamen Vergleichsmaßstabes der Zielgruppe könnten zu Verzerrungen ihrer Urteile geführt haben, die insgesamt nur wenig mit der Variation ihres vorhandenen pädagogischen Wissens oder potenziellen Wirkungen der von ihnen durchlaufenen Lehrerbildung gemein haben. Auch wären differenzielle Entwicklungen von selbsteingeschätzten Kompetenzen und professionellem Wissen in der Lehrerausbildung denkbar. *Summa summarum* bleibt festzuhalten, dass wir bislang nur wenig darüber wissen, was wir mit Selbsteinschätzungen tatsächlich messen. Ein Defizit, das die empirische Forschung zur Lehrerbildung vor Herausforderungen stellt und das einer evidenzbasierten Reform der Lehrerbildung, so sie sich denn allein auf diese Maße verlässt, möglicherweise ein fragwürdiges Fundament beschert.

Literatur

- Baer, M., Dörr, G., Fraefel, U., Kocher, M., Küster, O., Larcher, S., Müller, P., Sempert, W., & Wyss C. (2007). Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? *Unterrichtswissenschaft*, 35, 15-47.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010a). TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann Verlag.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010b). TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann Verlag.
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Lehmann, R., Nold, G., Schwippert, K., & Willenberg, H. (Hrsg.) (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann Verlag.

- Borsboom, D., Mellenbergh, G. J., & van Heerden, J. (2004). The concept of validity. *Psychological Review*, 111, 1061-1071.
- Cramer, C. (2008). Rezension von: Manfred Lüders/Jochen Wissinger (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Waxmann Verlag. *Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)*, 2/2008, verfügbar unter: <http://www.klinkhardt.de/ewr/978383091821.html> [12.03.2012]
- Cramer, C. (2010). Kompetenzerwartungen Lehramtsstudierender. Grenzen und Perspektiven selbsteingeschätzter Kompetenzen in der Lehrerbildungsforschung. In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 85-97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Halbheer, U., & Reusser, K. (2009). Innovative Settings und Werkzeuge der Weiterbildung als Bedingung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung* (S. 465-476). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer Verlag.
- König, J. (2010). Lehrerprofessionalität – Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften – Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 40-105). Berlin: DGLS.
- König, J. (2012). Zum Einfluss der Schulpraxis im Lehramtsstudium auf den Erwerb von pädagogischem Wissen: Spielen erste Unterrichtsversuche eine Rolle? In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) LehrerInnenbildung* (S. 143-159). Wien: LIT-Verlag.
- König, J., & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften: Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 499-527.
- König, J., & Blömeke, S. (2010a). Messung des pädagogischen Wissens: Theoretischer Rahmen und Teststruktur. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich* (S. 253-273). Münster: Waxmann Verlag.
- König, J., & Blömeke, S. (2010b). Pädagogisches Wissen angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich* (S. 275-296). Münster: Waxmann Verlag.
- König, J., Blömeke, S., Paine, L., Schmidt, B., & Hsieh, F.-J. (2011). General Pedagogical Knowledge of Future Middle School Teachers. On the Complex Ecology of Teacher Education in the United States, Germany, and Taiwan. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 188-201.
- König, J., & Seifert, A. (Hrsg.) (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann Verlag.
- König, J., & Tachtsoglou, S. (2012). Pädagogisches Professionswissen und selbsteingeschätzte Kompetenz. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 284-297). Münster: Waxmann Verlag.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann Verlag.
- Mandl, H., & Gerstenmaier, J. (Hrsg.) (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Mayr, J. (2006). Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 149-163.
- Oser, F. (2001a). Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 67-139). Chur: Rüegger Verlag.
- Oser, F. (2001b). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215-342). Chur: Rüegger Verlag.
- Oser, F., & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Chur: Rüegger Verlag.
- Rauin, U., & Meier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 103-132). Münster: Waxmann Verlag.
- Schmitz, G., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Pädagogische Psychologie*, 14, 12-25.
- Schubarth, W., Speck, K., Gladasch, U., Seidel, A., & Chudoba, C. (2005). Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Potsdam: Universität Potsdam.
- Schubarth, W., Speck, K., Gladasch, U., & Seidel, A. (2007). Die 2. Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen – die Potsdamer LAK-Studie. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 169-193). Münster: Waxmann Verlag.
- Schulte, K., Bögeholz, S., & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 268-287.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (2004). Perceived self-efficacy and teacher burnout: A longitudinal study in ten schools. In H. W. Marsh, J. Baumert, G. E. Richards & U. Trautwein (Hrsg.), *Proceedings – Self-concept, motivation and identity: Where to from here?* Sydney: University of Sydney.
- Seifert, A., & Schaper, N. (2012). Die Entwicklung von bildungswissenschaftlichem Wissen. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 183-214). Münster: Waxmann Verlag.
- Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S., Ingvarson, L., Peck, R., & Rowley, G. (2008). *Teacher education and development study in Mathematics (TEDS-M): Conceptual framework*. East Lansing: Michigan State University.
- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 425-437). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Zinn, H. (2005). *A People's History of the United States: 1492 – Present*. New York: Harper Perennial Modern Classics.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Kuhn, C. (2010). Lehrprofessionalität – Ein Überblick zum theoretischen und methodischen Stand der nationalen und internationalen Forschung. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 24-39). Berlin: DGLS.

Abstract: The authors examine the interrelation between future teachers' self-assessments of their competence regarding central demands of teaching after completing their training and their pedagogical knowledge regarding the core task of teaching. In view of the high significance attributed to self-assessments in existing studies on the efficiency of teacher training, high correlations between self-assessment and knowledge are expected. The investigation is based on data from the comparative study TEDS-M relating to the participating countries of Germany and the United States. Correlative findings suggest that future teachers with a better test performance were more thoroughly convinced of being well-prepared for teaching. Contrary to the expectations, however, the correlations between knowledge and self-assessment are rather low and only statistically relevant in the case of future German primary teachers and of future secondary teachers in the US. In a final part, implications for the evaluation of the methodological approach to self-assessment procedures and for the professionalization of future teachers are discussed.

Anschrift des Autors/der Autorinnen

Prof. Dr. Johannes König, Universität zu Köln, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung, Gronewaldstraße 2, 50931 Köln, Deutschland
E-Mail: johannes.koenig@uni-koeln.de

Prof. Dr. Gabriele Kaiser, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Binderstraße 34, 20146 Hamburg, Deutschland
E-Mail: gabriele.kaiser@uni-hamburg.de

Dr. Anja Felbrich, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: anja.felbrich@iqb.hu-berlin.de